

**UNIDAD VI.2:**

**Literatura y artes plásticas**

Pedro Guerrero Ruiz \*

1. **Introducción**
2. **Teoría y educación literaria**
3. **Intertextualidad**
4. **Competencia lectora**
5. **Relevancia didáctica del modelo**
6. **Análisis del modelo**
7. **Bibliografía**

\* Pedro Guerrero Ruiz es catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Literatura y artes plásticas

Pedro Guerrero Ruiz

## I. Introducción

La interdisciplinariedad (como enfoque de categoría globalizadora) y la intertextualidad (“relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro”, Genette, 1982, de ruptura con las fronteras en los ámbitos metacríticos de las artes, que también se comportan como metacategorías globalizadoras) abogan por un mejor y más completo entendimiento educativo de áreas o disciplinas afines y, en el mismo sentido, las relaciones de la literatura con las artes, el comparativismo ekfrástico (la ékfrasis es la descripción literaria de una obra de arte) ayudan al proceso de aprendizaje y fomentan la lectura, al mismo tiempo que sistematizan aspectos investigados en las aulas y proponen una nueva mirada de educación literaria, ofreciendo estrategias de solución a demandas sobre y desde la acción educativa.

Consideramos la relación ekfrástica como una interdisciplinariedad comparativa de extraordinaria importancia para la formación integral del individuo ya que mejora la creatividad, el conocimiento de la lengua culta, la fantasía y la imaginación (entre una semántica del arte y una poética del imaginario visual), la inferencia y la interpretación artística, la libre expresión, el gozo estético que supone, en ocasiones, la transgresión<sup>1</sup> y, sobre todo, porque acerca al alumnado a la lectura de textos literarios a través de la imaginación icónica, de esa trastienda imaginaria de las estructuras objetivo-materiales del texto y las subjetivo-comunicativas, pragmáticas del “acontecimiento” lecto-artístico, así como de la búsqueda de referentes en textos que sean referentes descriptivo-visuales, desde una interpretación imaginaria, en el caso de las metáforas ekfrásticas, de los símbolos plásticos.

Pero todo está en el texto, es el texto el que ofrece sentido a los estilemas individuales y en el texto existe, de alguna manera, un universo de representación plástica. La simbiosis intertextual es, además, un elemento cultural de primer orden y aporta técnicas muy útiles para trabajar otras disciplinas mediante metodologías que señalen al intertexto lector como el modelo de su propia interpretación en relación con la teoría de la recepción. En este sentido, hay que señalar que la interpretación es un acto más complejo que la comprensión, a la que previamente implica en su realización. La comprensión del significado y la comprensión del sentido son actividades cognitivas distintas. Comprender el significado puede limitarse a un reconocimiento lingüístico y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, mientras que comprender el sentido es una actividad que requiere de los conocimientos, las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor.

Al proponer un modelo intertextual en el aula queríamos significar al alumnado como eje que aglutine las estrategias en las que se articula el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de favorecer el proceso de construcción de su conocimiento, en el que el profesorado realiza la investigación de su propia práctica educativa (el alumnado aprende investigando y el profesorado enseña, reflexiona, analiza e investiga su propia práctica educativa).

En España se han realizado ya varios estudios sobre los hábitos lectores de la población. Todos ellos han llegado a similares conclusiones: los españoles leen poco y su afición disminuye con la edad, siendo la ado-

---

<sup>1</sup> Dice Widdowson (1998: 256) que “la lectura de poemas tiene un importante papel educativo que desempeñar. Pues la apreciación de significados que no están restringidos por la costumbre, agarrados, por decir así, en el acto de leer, es una subversión de las conformidades. Libera la conciencia individual de los límites de lo que es convenientemente comunicable y del mandato de autoridad. Es éste un mundo que por naturaleza no puede ser explicado. Sólo puede ser experimentado. Y es tarea de la educación crear las condiciones para que esto suceda. De esto se sigue que el valor educativo de la poesía depende de un enfoque de su enseñanza que fomente la interpretación, y no de uno que simplemente dé interpretaciones”.

lescencia un momento crítico. El estudio del año 2001, encargado por la Federación de Gremios de Editores de España a la consultora Precisa, con la ayuda del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, que ha tomado una muestra de 2002 individuos a quienes se les ha realizado una entrevista personal en relación con los hábitos de lectura arroja, entre otros, el siguiente dato:

El 54% de los encuestados son lectores, mientras que el 46% no lee nunca o casi nunca (este último dato ha aumentado, ya que en el año 2000 era del 42% de personas que no leen nunca).

Una estrategia para abordar el problema de hábitos de lectura es la de motivar y hacer interesantes los análisis textuales, implicando al agente lector que es, en definitiva, quien construye el significado de los textos y quien re-crea la lectura. En este sentido, creemos que es de enorme interés construir esos significados, operativizando en la actividad didáctica la relación de las artes con la literatura en la formación de lectores, en la formación del profesorado y del alumnado, y ello por la importancia de la iconicidad, la imagen, las referencias visuales, en el interés de las personas en general.

La realidad que hemos podido constatar es que el profesorado busca para su formación el incremento de estas didácticas interdisciplinarias y comparativistas, experimentales y heurísticas, como la de la poesía en relación con las artes (en nuestro caso *pictura - poesis*) que introduzcan metodologías interactivas y significativas en la cotidianidad del aula, para ayudar y poner de alguna manera remedio, desde nuevas estrategias de motivación lectora, a uno de los problemas más importantes de la educación en todos los niveles: el alumnado no tiene suficientes hábitos de lectura, o lee muy poco, porque su aprendizaje lector ha sido deficiente o por falta de una verdadera motivación lectora, sobre todo en los inicios.

La propuesta de este modelo se fundamentaba también en la intención de establecer una vinculación de, al menos, dos áreas que están catalogadamente separadas y cuya integración ofrecería muchas posibilidades de aprovechamiento tal y como se demuestra en el propio planteamiento de un enfoque sistemático que, apelando a los conceptos de la Literatura Comparada, permita abordar la enseñanza de la Literatura, modificando el enfoque tradicional, tanto en las propuestas teóricas como en la realidad áulica.

## 2. Teoría y educación literaria

Un texto se sitúa en relación con otros textos que constituyen sus matrices parciales; es decir, es posible integrar un texto en una tradición y, por tanto, en la historia de donde procede, sea arte, música, cine..., o influencia (en alusión, que no en plagio) de cualquier otro texto que no tiene que ser del mismo código. Los enunciados procedentes de otros textos o discursos anteriores cobran nueva función y cambian de significado a partir de su integración en el nuevo discurso sincrónico constituido por el texto literario.

La Pragmática Literaria forma parte de la Semiótica textual literaria encargada de definir la “comunicación literaria” como tipo específico de relación entre emisor y receptor. Su punto de partida no es precisamente el de la negación de la literariedad, reducida al plano textual-verbal, sino el de su reafirmación dentro de los rasgos que afectan a la emisión-recepción y al modo concreto que el signo adopta en función de tal situación comunicativa. ¿De dónde si no podríamos deducir la literariedad, en un componente didáctico, sin una comunicación, sin una relación de sentido comunicativo emisor-receptor, en ese encuentro pedagógico-lingüístico-literario?

Una de las cuestiones más problemáticas de la educación literaria es saber distinguir los estímulos que hacen reaccionar en las personas hacia el gusto por el hecho literario, por la literatura. Por eso no podemos hablar de enseñar literatura, sino más bien de lograr unas estrategias de formación para que se lleguen a “apreciar” las obras literarias. Si la estética de la percepción conlleva estímulos personales en los que participa la recepción lectora y el lector es el principal implicado en la construcción de la valoración literaria ¿qué tipo de alternativas se pueden proponer para lograr una educación literaria y, cómo desarrollar habilidades lectoras que vayan consolidando experiencias lectoras y ampliando la competencia literaria? Nuestra tarea debiera consistir en motivar la formación de lectores competentes que puedan acceder a los significados de los textos, preparar al lector para la capacitación receptora y para el interés estético.

En este sentido, el componente de integrar saberes, estrategias y recursos para activar la lectura literaria es el intertexto lector, porque comprender un texto es interpretarlo y la interpretación depende de la competencia lectora y esta del intertexto del lector. Abogamos, por tanto, por innovaciones curriculares que promuevan modelos de pedagogía heurística y significativa coincidentes en activar en el alumnado mecanismos de búsqueda de recursos, de habilidades que potencien su intertexto lector, en una escuela activa que experimente estrategias comparativas como estudios reflexivos que enseñan a apreciar la literatura.

Mendoza (1998: 182) enumera desde la didáctica de la literatura todo aquello que puede merecer la atención del profesorado, o tener como objetivo para desarrollar la competencia literaria del alumnado. En este sentido, destaca:

- ↔ Los conocimientos textuales y discursivos
- ↔ Los saberes lingüísticos
- ↔ Los saberes pragmáticos
- ↔ Los saberes metatextuales

Entre los componentes de la competencia lectora, se deben desarrollar:

- ↔ Conocimientos de las microestructuras retóricas
- ↔ Conocimiento de usos especialmente expresivos
- ↔ Saberes semióticos
- ↔ Saberes relativos a estrategias
- ↔ Saberes intertextuales

En relación con la importancia de nuestro modelo en educación literaria señalamos los siguientes objetivos:

1. Despertar actitudes reflexivo-críticas en relación con la lectura de textos literarios.
2. Valorar las aportaciones del conocimiento en relación con la cultura, a través de los modelos del comparativismo ekfrástico, y despertando una mejora del aprendizaje que, lógicamente, incidirá en la conexión de creaciones artístico-culturales compartidas.
3. Conocer y asimilar las implicaciones educativo-prácticas que estimulen una enseñanza comprensiva que proporcione nuevas estrategias lectoras basadas en propuestas de organización de secuencias curriculares, vinculando obras literarias relacionadas por el género, el tema o el autor.
4. Analizar y contrastar opiniones en un aprendizaje interactivo.
5. Favorecer un bagaje de conocimientos, destrezas y habilidades básicas en relación con la educación literaria y la investigación educativa, favoreciendo promoviendo y realizando actividades motivadoras y heurísticas que consoliden el hábito lector, fomentando desde la literatura una educación estética personal.
6. Añadir una cualificación teórica y metodológica de la aproximación al hecho literario, así como al conocimiento de diferentes aspectos culturales.

Los principales contenidos para resolver nuestro modelo de educación literaria se estructuraron en concreciones curriculares de la siguiente manera:

1. Conocimiento científico y paradigmas de la investigación educativa, elaborando propuestas y tareas que pongan de manifiesto las múltiples relaciones que existen entre la literatura y las artes.
2. El modelo de participación debe atender las expectativas del alumnado sobre el hecho literario (con carácter general, mejora la comprensión de la lectura por parte del alumnado) y haciendo que el mismo también descubra la valoración de que cada participante es un intérprete receptivo de cualquier obra concreta.
3. Estrategias de diseño, análisis y resultados concretos que conexasen fórmulas contractuales de obras diversas, de códigos culturales distintos, observando los recursos expresivos que se producen en las obras.

4. Metodología, procedimientos e instrumentos de la investigación educativa del comparativismo ekfrástico basados en la interacción de habilidades lecto-receptivas literarias desde las referencias y competencias culturales que posee el alumnado, que interpreta textos basándose en los conocimientos (interculturales, enciclopédicos...) que ya coexisten en los textos motivo de análisis.

### 3. Intertextualidad <sup>5</sup>

Ya hemos comentado con anterioridad que la literatura y su relación con el arte, también con la iconicidad en la recepción estética, pensada como estrategia para la motivación lectora y re-creación de textos, es un aspecto del conocimiento que no está suficientemente investigado, pero interesa señalar algunos estudios y debates que tienen su mejor encardinación en el modelo presente. Para ello, conviene describir algunos enfoques y algunas teorías ya existentes que pueden incidir en el estudio proyectado.

George Steiner (1995) nos recuerda: "Cada acto de recepción de una forma significativa en el lenguaje, en el arte, en la música, es comparativo. Conocimiento es re-conocimiento, tanto en el sentido platónico del recuerdo de verdades anteriores como en el de la psicología. Intentamos comprender, 'colocar' el objeto ante nosotros –el texto, el cuadro, la sonata– otorgándole el contexto inteligible y conformador de una experiencia previa con la que está relacionado (...) En el caso de una innovación radical, de una estructura poética, representacional o musical, que nos afecta de forma original, el proceso de respuesta es un complejo movimiento hacia la incorporación de lo nuevo en lo conocido. Incluso la originalidad extrema comienza, en tanto comenzamos un diálogo inquisitivo con él, a hablarnos de los orígenes".

Bakhtine (1975-1989) en los años veinte habló de "dialogismo" para referirse a la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. Estas relaciones las denomina intertextuales o dialógicas. La noción de intertextualidad fue difundida por Genette (1982) y Kristeva (1969) al defender la idea de que ningún texto se justifica por sí sólo, comienza y acaba en sí mismo, sino que es más bien el eslabón de una larga cadena de textos que le precedieron a los que debe su existencia y que a la vez será el origen de otros que le han de suceder. Genette (1982: 7) lo define como "relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro", y en Kristeva (1969:235) se hace la siguiente observancia:

El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura réplica (función o negación) de otro (de otros) texto(s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se describe en el texto.

Riffaterre (1980) define el intertexto como "percepción por el lector de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido". El lector pone en juego todo su poder de interpretación y sus saberes no sólo literarios, sino de otros códigos artísticos como pueden ser la pintura, la música, la escultura etc., para comprender de la manera más amplia posible un texto. Esta comprensión dependerá de sus conocimientos previos que ha de actualizar en el momento de la lectura, como una compleja red de asociaciones paradigmáticas que se entrecruzan y confluyen en el texto.

El enfoque intertextual o comparativo del comentario didáctico de textos se perfila como una vía hacia esa formación integral del alumnado; una de las más sugeridas, porque pone en juego un proceso cognitivo de relacionar, deducir y juzgar, a partir de lo ya conocido (intertexto de alumnado) y este es el modo más seguro para fijar conocimientos. Además, es el más creativo ya que el lector colabora en la interpretación creando a su vez a partir de las interpretaciones de su intertexto. Estamos, por tanto, recibiendo y produciendo literatura. Riffaterre (1980: 61) asegura que "percibir el texto como la transformación de un intertexto es percibirlo como el sumum de los juegos del lenguaje, es decir, como un texto literario".

---

<sup>5</sup> Al comenzar la noticia sobre este apartado se desea significar que para conocer con más precisión y detalle las caracterizaciones de los cinco tipos de relaciones transtextuales, así como la complejidad de términos como transgresión o carnavalesización, dialogismo, angustia de las influencias, convención sincrónica o tradición diacrónica, etc., proponemos como manual de estudio y trabajo el de J. E. Martínez (2001), así como los textos de Bakhtin, Kristeva, Todorov y Genette que constan en nuestro apartado bibliográfico.

## 4. Competencia lectora

La competencia literaria deviene de la competencia lectora y, en nuestro caso, hablamos de la competencia lectora en el desarrollo de lecturas literarias y procedimientos de lectura que se articulan en las líneas de innovación didáctica que se van operativizando en el aula. En este sentido, la lectura debe poner el énfasis en el alumnado, para atender a sus gustos y a sus necesidades formativas, le hace partícipe y coautor del texto en tanto que descodifica, desde la propia experiencia vital y cultural –desde el propio intertexto–; el lector construye un texto nuevo a partir del que está leyendo. De ello se deduce que el acceso directo al texto implica nuevos modos didácticos, exige una tarea previa de selección de textos, tarea que se habrá de llevar a cabo en acuerdo y compartido sobre la base prioritaria de la motivación.

Se justifica la competencia lectora en la lectura de textos y en la educación literaria porque en el análisis comparativo de producciones literarias y artísticas es necesario combinar metodología investigadora con actividad de aprendizaje: ¿qué hacemos cuando leemos un texto, o un cuadro?, ¿qué podemos hacer para ir observando el proceso de la investigación?, ¿cuáles son los pasos de esa “lectura” ekfrástica? En el caso de las propuestas de nuestro modelo de comparativismo ekfrástico que justifique un enfoque hacia la educación literaria se tienen que conocer las distintas estrategias para la lectura de un texto literario y para la lectura de un texto artístico. En este sentido describimos las fases de ambas “lecturas”, recogiendo, resumidamente, lo descrito por Mendoza Fillola en *Lecturas de Museo* (2000: 22-29):

### Lectura de un texto:

0. **Descodificación:** La descodificación no es, propiamente, una fase del proceso de lectura sino una actividad de carácter mecánico, paralela al proceso de recepción-lectura. La actividad descodificadora consiste en la identificación de unidades primarias de un texto (grafías, palabras, referentes denotativos...); permite la primera aproximación al contenido.
1. **Precomprensión:** Es, verdaderamente, la primera fase del proceso de recepción. El lector descubre las orientaciones internas o las condiciones de recepción que el texto ofrece. Estimula la participación interactiva del lector, reclama su atención y genera expectativas, elaborándose así las primeras inferencias: microestructuras retóricas, usos estéticos y expresivos... que relaciona con los saberes de su competencia literaria: tipología textual, género, estilo...); también se implica en el proceso receptor: colabora y aporta al texto sus conocimientos conceptuales y sus saberes estratégicos para (re)construir el significado textual.
  - 1.1. **Expectativas:** Previsiones que formula a partir de datos iniciales y de los sucesivos que haya en la lectura del texto. Se enlazan los datos primarios de la descodificación con al actividad cognitiva de comprender para generar un conocimiento coherente. Las expectativas sobre el contenido (estructura general del texto, peculiaridades estilísticas, especificidad de la época...) sobre la intencionalidad, funcionalidad y sobre la forma (estilo, género, tipología textual...).
  - 1.2. **Inferencias:** Concreciones de conocimiento, actos fundamentales de comprensión, que atribuyen significado a los enunciados, completan partes de ausencia textual... Las inferencias son conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica: la explicitación es la confirmación que aporta el texto sobre determinadas expectativas y de las inferencias generadas. En este sentido:
    - El lector comprueba la verdad de sus previsiones y expectativas y sistematiza los datos percibidos y observados para enlazar sus saberes (competencias) con el sistema del texto a leer.
    - Consolida las macroproposiciones (previsiones) iniciales y confirma sus expectativas.
    - Decide sobre la validez (para que se puedan transferir los resultados obtenidos a otros trabajos similares), limitación o inadecuación de sus expectativas e inferencias provisionales –para lo que busca interconexiones entre lo expuesto, observado o intuitivo con sus conocimientos y modelos previos–.
    - Llega a una comprensión e interpretación coherentes porque su lectura es una recreación del texto.

2. **La comprensión:** Efecto de la (re)construcción del significado. Surge de la conformación de los supuestos (semánticos, globales y particulares) que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones. Las expectativas e inferencias que han marcado el avance del proceso receptor. Constituye el establecimiento de un significado coherente y justificable en los límites de los componentes textuales.
  - 2.1. El lector activa sus conocimientos (enciclopédicos, metaliterarios, históricos, biográficos...), conduce la interacción en el proceso lector y crea sus propios modelos de significado, según sus referencias previas.
3. **La interpretación:** Resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones..., que el texto le presenta. Culmina la interacción, al incluir los datos y las valoraciones procedentes del intertexto del lector con los obtenidos del texto.
  - 3.1. El lector construye el significado según los datos verificados y formula sus valoraciones en equilibrio con lo que supondría una arquitectura en sus aspectos básicos (adecuación entre expectativas y modelos).

#### Lectura de un cuadro:

1. **Descodificación:** De carácter mecánico. Observar un objeto de arte: un cuadro, por ejemplo.
2. **Interacción texto-lector:** Como la obra plástica puede ser abarcada visualmente de manera inmediata y global, se supone que las anticipaciones y las expectativas se producen al mismo tiempo, a diferencia del texto literario que requiere del orden del discurso.
  - 2.1. Revisión-reformulación de expectativas: El receptor se interroga sobre algunos elementos ya observados, y va descubriendo los nuevos que ya había “mirado” pero no “visto”. Trata de captar pautas de referencias para la comprensión.
3. **Inferencias:** Como resultado de la anticipación receptora, los elementos vistos actúan como sucesivos estímulos que configuran significaciones parciales. Globalmente se puede observar una superposición creativa, e indicios de aspectos pre-recreativos del cuadro. El receptor comprueba que la comprensión se inicia a partir de la identificación de lo que nos propone la obra, porque reconoce la “macroestructura” (formal y semiótica) de la obra.
4. **Comprensión-Interpretación:** Después de reconocer e identificar los componentes, la interpretación significativa (semiótica) de la obra requiere nuestra implicación en la valoración de la intencionalidad, del procedimiento creativo, de la técnica utilizada e, incluso, de nuestros conocimientos y de nuestros gustos. Tanto la comprensión como la interpretación exigen la activación de recepciones previas para identificar el marco semántico global (macroestructura) y para reconocer los elementos particulares (microestructuras). El proceso de lectura y de observación sirve para evidenciar que el efecto de la obra en su conjunto depende de la capacidad y habilidad del lector en interactuar —es decir, relacionar significativamente— con todos los componentes que el autor ha ofrecido.

En este sentido, un lector competente entenderá que la lectura (de un texto literario o de un cuadro) es un acto de interpretación coherente y significativa por el que se aplican y activan conocimientos previos y experiencias lectoras anteriores en las que intervienen, también, las variables personales. Por otra parte, el profesorado debe conocer que las aplicaciones de actividades y estrategias de comprensión e interpretación son necesarias para la activación de un mejor intertexto lector, ya que la experiencia lectora desarrolla la competencia literaria, en el sentido de que aquella se apoya en una acumulación de inferencias metadiscursivas y metaliterarias que se activan en una nueva lectura.

Resumiendo las fases sobre descodificación podemos decir que se entiende como un proceso en el que se identifica el texto (en nuestro caso comparativo y ekfrástico) a partir de los conocimientos previos; se relacionan los elementos con otros saberes; desde aquí, se pueden comprender los nuevos conocimientos adquiridos para interpretar personalmente el texto original y leído por primera vez. Es decir, la suma de observaciones, identificaciones y relaciones (estas dos últimas del proceso de descodificación) activan, realmente, la interpretación, como un acto de re-creación. La competencia literaria sobre un texto la produce el intertexto

lector a través de su interpretación previa una identificación, relación y comprensión textual (se activan los saberes: lo que sabe el lector actúa como inspección en la obra), y ejecuta la interpretación.

## 5. Relevancia didáctica del modelo

Cualquier registro de metodología que incluya el comparativismo, sea del tipo que sea (vease Mendoza, 1994: 54 y 55) se deduce formalmente de los objetivos y de la tarea del profesorado como mediador. Se trata de una metodología activa en la que se mezclan las actividades de observación, sistematización, comparación y juicio estimativo, la recepción personal y la puesta en común en el grupo-clase así como el reflejo de las conclusiones, de la credibilidad. Para una guía didáctica más detallada, remitiríamos a Mendoza (*Lecturas de Museo.*), sabiendo, de antemano, que la inicial idea del proceso lector y relacionado con la construcción de la lectura desde el intertexto, desde la competencia fundamentada en la precomprensión, explicitación, comprensión e interpretación, es un hecho personal que nos lleva a la idea de que la motivación juega aquí un papel importantísimo.

Cuando el alumnado llega a comprender que para conseguir el significado del texto debe activar las estrategias, y que éstas le ayudarán a obtener lo que persigue, éste lector iniciará el costoso camino de una lectura dirigida y estratégica. En cambio, si el alumnado no relaciona los resultados con la aplicación de la estrategia, con el esfuerzo realizado, éste lector atribuirá a otras razones la mayor pericia lectora, basada en un concepto global y estable de inteligencia que dificultará mantener un grado de esfuerzo.

## 6. Análisis del modelo

En las etapas que contiene la práctica de un modelo, el diagnóstico, como etapa, es uno de los pasos que no pueden obviarse si se quiere contar con todos los ingredientes para manejar después los resultados del modelo. En este sentido, necesitamos analizar los conceptos teóricos fundamentales correspondientes a la Literatura Comparada y Educación Literaria, así como analizar y adaptar los currícula desde los criterios de intertextualidad ekfrástica (literatura y artes plásticas).

Con posterioridad se pone en marcha el modelo ekfrástico en el aula de Lengua y Literatura de acuerdo con los siguientes

### Objetivos:

- ✚ Conocer las diversas estrategias de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura.
- ✚ Educar para una recepción literaria eficaz.
- ✚ Analizar desde la interdisciplinariedad, el comparativismo literario y la intertextualidad ekfrástica como modelos semióticos de recepción, competencia, creatividad y motivación lectora.
  
- ✚ Reflexionar sobre textos intertextuales en el aula.
- ✚ Practicar actividades de interpretación intertextual literatura-arte.

### Contenidos:

- ✚ Interacción texto-lector (descodificación, inferencia, comprensión e interpretación en la lectura literaria como habilidad que integra diversos saberes).
- ✚ Adaptar el currículo para la realización de actividades sobre las unidades didácticas de educación literaria.
- ✚ Interdisciplinariedad e intertextualidad como modelos de recepción y motivación lectora.
- ✚ Actividades de comparativismo, ékfrasis, metáfora, sinestesia y juegos poéticos.
- ✚ La intertextualidad en textos literarios y/o de intención literaria.
- ✚ Investigaciones literarias y enfoque didáctico.
- ✚ Propuestas didácticas del modelo:

Lo que en la aplicación del modelo se hace, tanto en una primera fase de desarrollo de conocimientos previos, como en una segunda, de análisis (fase de comparativismo ekfrástico), es lo siguiente:

- Debate sobre algunos textos y análisis por grupos. Finalmente, utilizando el Phillips 6/6, se llegará a algunos resultados intergrupales (con posterioridad en el gran grupo) en relación con interpretación intertextual. Previamente, en desarrollo de la primera fase, se harán por grupos, monografías de investigación sobre el escritor de referencia y su relación con la pintura.

Sobre el modelo, los datos que se recogen y los procedimientos se refieren a los siguientes:

#### **Procedimientos y técnicas:**

- Observación directa.
- Inventario de recogida de datos interpretativos.
- Diario de notas (notas de campos para la observación).
- Unidades de análisis.
- Grupo de discusión.
- Técnicas de grupo.
- Acuerdo dialógico (sintetizado en los resúmenes de discurso).

En los registros acumulativos de las distintas tareas se observa el importante grado de implicación, sobre todo en la recogida de datos, a través de distintos registros y medios audiovisuales.

#### **Medios audiovisuales:**

- Vídeo.
- Fotografía.
- Magnetofón.
- Diapositivas.
- Registro en portafolio específico.

En este sentido las distintas tareas y procedimientos realizados en el trabajo de re-creación y de interpretación requieren, para un mejor desenvolvimiento de la información, de ambos sistemas recogida de datos y su posterior análisis (observación, participación, motivación, expresiones, opiniones, croquis... para conocer el intertexto lector, el grado de implicación en la aprehensión, la comprensión del fenómeno investigado, la interpretación.

¿Por qué el modelo ekfrástico en las aulas? Porque creemos que dicho modelo actúa sobre la motivación lectora, la creatividad y la operatividad heurística y cooperativa. Para lograr la investigación-acción-reflexiva con nuestro alumnado se trabaja en la búsqueda de fórmulas interdisciplinarias abiertas y flexibles para el alumnado, la interacción texto-lector en el proceso de lectura y la importancia de la lectura como integradora de saberes diversos. También se descubren las ventajas del trabajo cooperativo en el aula, del trabajo grupal y de la eficacia de la investigación en el aula.

También se puede trabajar en talleres, porque estos tienen diferentes y variadas ventajas, en relación con los materiales y desde una perspectiva didáctica:

- Materiales:
  - ≧ Aprovechamiento del espacio.
  - ≧ Multiplicación del material.
  - ≧ Mejor reparto de recursos.
  - ≧ Fácil acceso a los materiales.
  - ≧ Reestructuración del material común.
- Didácticas:
  - ≧ Beneficio para todos sobre las implicaciones colectivas.

- Interacción (educar en la cooperación).
  - Enriquecimiento sobre la tolerancia y la solidaridad en el trabajo.
  - Autonomía colectiva.
  - Actitud heurística investigadora.
  - Aumento de la motivación.
  - Valor y fomento investigador.

Es así, que la búsqueda de nuevos modelos de análisis, de educación literaria en el aula, como la que proponemos desde la intertextualidad literatura y artes plásticas, incardinado en la ékfrasis, obtiene, no sólo una nueva manera de interpretar investigando, motivadoramente, sino que entra de lleno en la literatura como aporte cultural y su engranaje en otras disciplinas.

## 7. Bibliografía

- ❖ AA.VV. (1985): *L'occhio si salta il muro*. Madrid. Comune Regio Emilia y Comunidad de Madrid.
- ❖ AUERBACH, E. (1975): *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ AUSUBEL (1976, cast.,1986): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México. Trillas (ed. en castellano).
- ❖ BAJTIN, M.; MEDVEDEV, P.N. (1985): *The Formal Method in Literary Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press, citado en M. Nystrand (1989): op. Cit
- ❖ BAJTIN, M. (1979): *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI, 1982
- ❖ BARTHES, R. (1973): *Le plaisir du texte*. Paris: De Seuil.
- ❖ BRONCKART, J.P. (1978): *adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo. La génesis del lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- ❖ BRONCKART, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje. ¿Un desafío para la enseñanza?* Paris: UNESCO.
- ❖ BRONCKART, J.P. (1980): *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- ❖ BRUNER, J. (1997): *La Educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid
- ❖ DÍAZ-PLAJA, A. y MENDOZA FILLOLA, A. (1985): "Aproximación didáctica a la Literatura Comparada". En *Palenque*, 5, pp. 133-153. Universidad de Valladolid.
- ❖ ECO, U. (1984): *La obra abierta*. Barcelona. Planeta-Agostini.
- ❖ ----- (1987): "El extraño caso de la intención lectoris. El arte de leer", en *Revista de Occidente*, 69. pp. 5-28.
- ❖ ----- (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Ed. Lumen.
- ❖ ----- (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. New York: Cambridge University Press.
- ❖ FOUCAULT, M. (1996): *De lenguaje y literatura*. Barcelona. Paidós.
- ❖ GARCÍA BERRIO A. y HERNÁNDEZ T. (1988): *Ut poesis pictura. Poética del arte visual*. Madrid: Tecnos.
- ❖ GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degree*. París: Seuil. Editado española (1989, *Palimpsestes. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y DEAN-THACKER, V. (1998): *Federico García Lorca. El color de la poesía*. Murcia: Fundación Federico García Lorca, Transylvania University y Universidad de Murcia.
- ❖ ----- (1989): *Rafael Alberti. Poema del color y la línea*. Murcia: Ediciones Myrtia.
- ❖ ----- (1991): *Rafael Alberti. Arte y poesía de vanguardia*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ❖ ----- (1997): "La poética de la pintura. Hacia una Didáctica Intertextual", en *Lengua, literatura y arte. Aspectos didácticos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 63-72
- ❖ ----- (2002): "Didáctica poética de la pintura en y Alberti", en *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 1379-1391.
- ❖ GUERRRO RUIZ, P. y PERCIVAL, A. (2001): "Arte y novela: *La Tempestad*, de Juan Manuel de Prada", en el Monográfico sobre Juan Manuel de Prada. Madrid: Verbum, pp. 58-79.
- ❖ ----- (2001): "Literatura de Literaturas. *El Club Dumas: Intertextualidad y Culturalismo*", en *Lengua y Cultura. Enfoques Didácticos*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 333-342.
- ❖ ----- (2000): "Secuenciaciones didácticas de las relaciones entre Literatura y Arte", en *Lecturas de Museo (Orientaciones sobre la Recepción entre Literatura y Artes)*, A. Mendoza Fillola (coord.). Barcelona: Universidades de Barcelona, Santiago de Compostela, Huelva y Museo Ramón Gaya.
- ❖ ----- (2000): "La crisis del color en un Poeta en Nueva York", en *Didáctica da lingua e da literatura*, vol. II. Coimbra: Almedina, pp.1293-1304.

- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y PERVIVAL, A. (2002): "Picasso Aggrandized in Alberti's Ekfrastic Poetry". En *Scripta Mediterránea*, XXII. Toronto University and Canadian Institute for Mediterranean Studies, pp. 85-99.
- ❖ ----- (2001): "Ékfrasis en el poema "Tablas", de Federico García Lorca", en *ALDEEU*, Revista de la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles de USA, The City University of New York, pp. 93-102.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y PERCIVAL, A. (2002): "An Intertextual Reading of Federico García Lorca's Poetry", Lausiana: *Colloquium Helveticum* (Revista de Literatura General y Comparada), pp. 23-32.
- ❖ ----- (1999): "Los recuerdos del Prado en Rafael Alberti", en el monográfico *Rafael Alberti: Homenaje a un escritor del siglo* (Nigel Dennis, coord). Canadá: *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*. Universidad de Alberta, pp.171-191.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y DEAN-THACKER, V. (1997): "Poetic Mystery in García Lorca's drawings and visual poetry". Toronto: *Scripta Mediterranea*. Canadian Institute for Mediterranean Studies and University of Toronto, pp. 73-86.
- ❖ ----- (1994): "Poetizar lo pintado: escritores que pintan", Astorga: *ECO*, 14. Rev. Del CEP de Astorga, pp. 64-69.
- ❖ ----- (1993): "Imagen, obra y mirada: tratadismo plástico-poético". Las Palmas de Gran Canaria: Publicaciones Universidad de Las Palmas, pp. 359-364.
- ❖ ----- (1990): "La poesía ensalza al signo (análisis retórico del Discurso de Ingreso en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando del pintor y poeta Rafael Alberti)": Murcia: *Anales de Filología Hispánica*, 5, pp. 137-144.
- ❖ ----- (1989): "Vivacidad cromática en la poesía visiva albertiana". Murcia: *Estudios Románicos*, 4. Monográfico "Homenaje al Catedrático Luis Rubio", pp. 547-555.
- ❖ ----- (Coord.) (2002): *Rafael Alberti*. Alicante: Editorial AGUACLARA.
- ❖ ----- (1998): *Federico García Lorca en el espejo del tiempo*. Alicante: Aguacleara.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y S. VASQUEZ, M. (Editores) (2002): *Rafael Alberti. Nada hay solitario en la tierra*. Monográfico sobre Rafael Alberti en el Centenario de su nacimiento. Davidson (USA): *Letras Peninsulares*.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y PERCIVAL, A. (2002): *Estudios sobre la vida y la obra de Rafael Alberti*. Monográfico sobre Rafael Alberti en el Centenario de su Nacimiento. Toronto: Revista *Scripta Mediterranea*. Volume XXII. Canadian Institute for Mediterranean Studies and University of Toronto.
- ❖ ISER, W. (1975): "The reading process: a phenomenological approach". *New Literary History*, 3, pp. 279-299. Traducido en Mayoral (1997), pp. 216-243, y en R. Warning (1989), pp. 149-164.
- ❖ ----- (1987): "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en MAYORAL, J.A.: *Estética de la recepción*. Madrid. Arco/Libros.
- ❖ ----- (1987): *El acto de leer*. Madrid. Taurus.
- ❖ KRISTEVA, J. (1986): *The Kristeva Reader*, ed. Toril Moi Oxford: Blackwell, , p. 37
- ❖ LEE, R. W. (1974): *Ut pictura poiesis. La teoría umanística della pintura*. Florencia: Sansón.
- ❖ MARCO, A. (1997) (ed): *Lingua, Literatura e Arte*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago.
- ❖ MARTÍNEZ FERNÁNDEZ J.E. (2001): *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- ❖ MENDOZA FILLOLA A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- ❖ ----- (1994): "El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural". En *Actas del Simposio de la SEDLL*, pp. 333.343. A Coruña: Universidade da Coruña.
- ❖ ----- (1998): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ ----- (coord.) (2000): *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ❖ ----- (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- ❖ ----- (1998): «El proceso de recepción lectora», en A. Mendoza (coord.): En *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL./ICE. Barcelona: Universitat de Barcelona-Horsori.
- ❖ PRAZ, M. (1979): *Mnemosyne. El paralelismo entre literatura y las artes visuales*. Madrid: Taurus.
- ❖ RIFATERRE, M. (1980): *Semiotics of Poetry*. London: Methuen.
- ❖ TODOROV, T. (1974): *Literatura y significación*, Barcelona. Planeta,
- ❖ ----- (1974): "Las categorías del relato literario" en AA. VV. (1974).
- ❖ WIDDOWSON, H.G. (1998): "La comunicación literaria". En J.A. Mayoral (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- ❖ ----- (1998): "Aspectos de la enseñanza de la lengua". En CANTERO, F., MENDOZA, A. y ROMEA, C. (ed.) *Didáctica de la lengua y la cultura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Unhiversitat de Barcelona.